

4. Федоренко Е.Г. Профессиональная этика. –К., 1983.
5. Наумчик В.Н., Савченко Е.А. Этика педагога: Учебно. – методическое пособие. – Минск, 1999.

*І.В.Сергєєва*

## **ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО РЕАГУВАННЯ ВЧИТЕЛІВ В НАПРУЖЕНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЯХ**

Учитель є ключовою фігурою системи освіти, його особистість і поведінка здійснюють величезний виховний і психологічний вплив на особистість учня. Від психічного здоров'я педагога значною мірою залежить здоров'я підростаючого покоління, майбутнього України. Особливістю педагогічної діяльності є висока емоційна напруженість, що може впливати на ефективність діяльності як позитивно (стимулююче), так і негативно (гальмуюче).

Напружені ситуації в нашому дослідженні ми розглядаємо як умови, що дозволяють побачити відмінності в індивідуальних якостях педагогів, які в звичайних ситуаціях не актуалізуються і залишаються прихованими, а також характерні стани вчителя в процесі діяльності, що мають в нормальних умовах обмежене значення для пізнання її особливостей. Регулятором діяльності вчителя в напружених ситуаціях і психічних процесів, що беруть участь у цій діяльності, виступають його емоційні переживання. Відмінності форм емоційної поведінки вчителів зумовлені різноманітням, складністю й предметним змістом системи емоційної регуляції.

Дослідження показало, що в напружених педагогічних ситуаціях учителі переживають здебільшого негативні нерівноважні (за О.О.Прохоровим) емоційні стани з підвищеною психічною активністю (обурення, гнів, тривога, дратівливість, нервозність), а також нерівноважні стани зі зниженою активністю (розгубленість, почуття ураження та приниження). Нерівноважні стани переважно

виникають і регулюють діяльність учителя на поведінковому рівні активності, де домінують ситуативні мотиви-стимули.

Виявлено, що найбільш напруженими є ситуації взаємодії вчителя з учнями на уроках, керівництва їх самостійною роботою, організації і проведення навчально-виховних заходів та ін. Так, 52% напружених педагогічних ситуацій відноситься до системи відносин «учитель – учень (учні)», 30% – «учитель – колеги (адміністрація)», 18% – «учитель – батьки учнів».

Рангування стимульних ситуацій за рівнем (ступенем) напруженості дозволило виявити взаємозв'язок між особливостями напружених педагогічних ситуацій та характером емоційної регуляції в них діяльності вчителя. Метод експертної оцінки, процедура рангування та статистичне опрацювання результатів дозволило виділити чотири рівні напруженості: низький, помірний, виражений і високий.

Порівняльний аналіз частоти переживання різних емоційних станів залежно від рівня напруженості педагогічних ситуацій показав, що у вчителів існують певні тенденції емоційного реагування в цих ситуаціях. Основна тенденція пов'язана із зміщенням емоційних станів педагогів при зростанні рівня напруженості за вектором «імпульсивне емоційне реагування – здивованість і почуття невизначеності». Характерним є те, що в помірні напружених ситуаціях педагоги частіше проявляють гнів, обурення й дратівливість, що свідчить про специфіку процесів емоційної регуляції на цьому рівні напруженості. Зазначені емоції, спрямовані на джерело (причину) ускладнення, що виникло, здатні врівноважити стан учителя шляхом миттєвого відреагування і компенсації, які діють у рамках механізмів психологічного захисту. Зрозуміло, що подібні дії не відповідають соціально-нормативним настановам щодо діяльності вчителя. Це ще раз доводить можливість реалізації непродуктивних поведінкових проявів в активності педагога, коли він не готовий діяти свідомо й цілеспрямовано.

У педагогічних ситуаціях вираженого й високого рівнів напруженості частота переживання емоційних станів гніву, обурення й дратівливості помітно знижується, але зростають показники занепокоєності, розгубленості, здивування й зацікавленості. Це можна розглядати як тимчасову зупинку діяльності, коли напрямок майбутніх дій ще не склався (не сформувався) внаслідок невизначеності, несподіваності або значущості стимульної ситуації. Наші дані говорять про те, що значна частина вчителів не готова до миттєвого реагування на подібні ситуації, і необхідна активізація когнітивних процесів для формування плану дій. Емоційні стани, які часто переживають учителі, можуть закріплюватися й ставати стійким утворенням (К.Ізард, М.Д.Левітов, О.О.Прохоров, Н.Ю.Хряцева та ін.).

Використання факторного аналізу (за методом Quartimax raw) дозволило отримати три інтегральні властивості, що описують можливі патерни емоційного реагування педагогів у напружених ситуаціях діяльності. Так, перший фактор, що отримав назву "невротичність", поєднує властивості (невротичність, депресивність, дратівливість, сором'язливість, емоційна лабільність, тривожність, нервово-психічна нестійкість), які складають комплекс емоційних характеристик астенічної спрямованості. Тенденції поведінки при наявності зазначених характеристик такі, що внутрішнє напруження стримується, акумулюється, а через деякий час знаходить вихід у формі афективних спалахів. Це призводить до виникнення й закріплення дратівливості, емоційної та нервово-психічної нестійкості. У цьому випадку не вчитель регулює власні емоційні стани, а навпаки, непродуктивно пережиті емоційні стани регулюють поведінку вчителя. При цьому їхній регулюючий вплив невротично забарвлено (що, безумовно, пов'язано з певними тенденціями роботи механізмів психологічного захисту, які ще більше спотворюють адекватне відображення змісту напружених ситуацій у свідомості педагога) і, отже, є несприятливим і неоптимальним.

Змінні «вік», «педагогічний стаж», «спонтанна агресивність», «реактивна агресивність», «відкритість», що об'єднує другий фактор, названий нами «агресивність», вказують на іншу інтегральну властивість, яка характеризується стеничною спрямованістю і схильністю до активно-оборонно-нападаючого реагування. Шляхом прояву імпульсивності й агресії досягається вихід нервово-психічного напруження, що виникло, у зовнішній план. Характерно, що схильність до такого типу емоційного реагування властива більш молодим педагогам і з набуттям досвіду роботи знижується. У цілому ж, агресивна поведінка педагога більшою мірою сприяє приведенню його стану на вихідний (рівноважний) рівень, оскільки дозволяє відреагувати зовнішньо, що приводить до нервово-психічної розрядки. В цьому розумінні, зазначена тенденція до врегулювання власного емоційного стану може розглядатися як більш безпечна для особистості вчителя, оскільки не приводить до накопичення внутрішнього напруження. У той же час, такий спосіб емоційної регуляції не є діяльнісно доцільним, оскільки не сприяє досягненню мети діяльності, а руйнує стосунки з учнями, колегами та іншими учасниками педагогічного процесу.

Третій фактор, названий «емоційна зрілість», утворюють змінні, що входять до складу характеристик емоційної зрілості («емпатія», «саморегуляція» та «експресивність»), а також змінна «комунікативність». Ця інтегральна властивість виявляється в зрілій та оптимальній емоційній поведінці вчителя, при якій він регулює і власні емоційні стани, і стани учнів, здатний до адекватного зовнішнього прояву емоцій, а також до емпатичної поведінки. Цей фактор, на нашу думку, фіксує симптомокомплексне поєднання соціально-психологічних якостей, що виявляють схильність особистості вчителя до успішної професійної діяльності в різних умовах та оптимальної міжособистісної взаємодії.

Отже, властивості емоційної сфери особистості вчителя й особливості емоційної регуляції його діяльності

становлять комплекс стійких індивідуальних особливостей, що виявляються в переважних способах емоційного реагування.

За результатами нашого дослідження, більша частина вчителів характеризується непродуктивним емоційним реагуванням на напружені педагогічні ситуації. У зв'язку з цим виникає необхідність застосування психокорекційних технік, спрямованих на подолання непродуктивних емоційних станів, що деструктивно впливають на процес педагогічної діяльності, і на розвиток у вчителів психологічної готовності до адекватного емоційного реагування в нестандартних напружених ситуаціях.

*Т.А.Затямина*

**ТЕХНОЛОГИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ  
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ  
СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ЕГО  
ПОДГОТОВКИ К РЕАЛИЗАЦИИ  
РАЗВИВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА  
МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Одной из задач современного образования является предоставление возможности каждому индивидууму развиваться наиболее оптимально с точки зрения его внутренних задатков. Сегодня вместо этого система музыкального образования направлена на передачу знаний о музыке, и в качестве главной задачи ставит научить своему предмету, вместо содействия и поддержки процессов развития индивидуальности ребенка. Проблема заключается в том, что музыкальное образование являясь по своей сущности развивающим, реализуется в массовой практике преимущественно через просвещение и объяснение, сохраняя отношение к предмету «музыка» как учебной дисциплине. Решение этой проблемы Л.В.Школяр видит в том, «сумеет ли учитель по-новому организовать художественно-педагогический процесс на занятиях музыкой», что связано с